

Los trabajos manuales: manifestaciones y muestras de la cultura escolar en la educación primaria

Manual work: manifestations and samples of school culture in primary education

Cirila Cervera Delgado

Universidad de Guanajuato / México

<https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>

Mireya Martí Reyes

Universidad de Guanajuato / México

<https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>

Fecha de recepción del original: agosto 2021

Fecha de aceptación: septiembre 2021

Resumen:

En este artículo exploramos una vertiente de la cultura escolar, la que se refiere a la cultura empírica. La investigación se construye con los testimonios orales de profesoras de educación primaria de alrededor de 1970. En los hallazgos apreciamos el valor extrínseco e intrínseco que las maestras atribuían a la elaboración de los trabajos manuales o manualidades, como bordado de servilletas y manteles, tejido de colchas y carpetas, composiciones artísticas, lapiceros y floreros. Estas prácticas son manifestaciones de la cultura empírica con componentes de la cultura académica, que se reconfigura, precisamente, por la cultura forjada por el colectivo docente.

Palabras clave: Cultura escolar, Escuela primaria, Cultura empírica, Cultura académica.

Abstract:

In this article we explore one aspect of school culture, which refers to empirical culture. The research is built with the oral testimonies of primary school teachers from around 1970. In the finding we appreciate the extrinsic and intrinsic value that the teachers attributed to the elaboration of manual work or crafts, such as embroidering napkins and tablecloths, weaving of bedspreads and furniture covers, artistic compositions, containers for pens and pencils, and vases. These practices are manifestations of the empirical culture with components of the academic culture, which is reconfigured, precisely, by the culture forged by the teaching community.

Keywords: School culture, Primary school, Empirical culture, Academic culture.

Introducción

Algunos antecedentes de cultura escolar en la historia de la educación

Los estudios de la historia de la educación en México muestran una gran riqueza temática y metodológica, donde destaca la cultura escolar como herramienta para acercarse al interior de lo que ocurría en las escuelas, al margen de los informes y reportes oficiales:

[...] en las últimas dos décadas la investigación de la cultura escolar ha fructificado de tal modo que, con el avance de las nuevas tecnologías y la necesidad de recuperar la memoria, han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente. (Aguirre y Márquez, 2017, p. 420).

Entre los trabajos más ilustrativos y relacionados con este tema, ubicamos “Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX”, de María Guadalupe García (2002). Asimismo, en el XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación (2020), Laura Rangel presentó el trabajo “Ceremonias de distribución de premios en escuelas públicas de Zacatecas: socialización y escolarización en la instrucción primaria (1868-1889)”, y Windolin Aguillares hacía lo propio en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (2019), con su ponencia “Una aproximación a la construcción histórica de la Cultura Escolar de una Escuela Secundaria en el Estado de México”.

En el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, publicación digital de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) ubicamos trabajos relacionados con la cultura escolar, desde el siglo XVIII, como el de Edgar Zuno (2019), quien, en su artículo “Los espacios y los cursos: la formación de españoles e indios en el Valladolid de la segunda mitad del siglo XVIII” explica el papel fundamental que la Iglesia católica ejerció en los espacios y cursos para la educación de españoles e indios en Valladolid (actualmente Morelia, capital del estado de Michoacán). El modelo educativo cumplía con los fines de la Iglesia, regido por una serie de valores que influyen en la población, tanto en los adultos como en los niños, a partir de las normas fijadas para los españoles.

Por su parte, Omar Ruiz (2019), centra su objetivo en los elementos normativos obligatorios en la formación de preceptores en las escuelas Normales de Aguascalientes y cómo esta formación trasciende a la enseñanza de las primeras letras. La revisión que hace el autor de leyes secundarias, reglamentaciones y todo tipo de elementos normativos encontrados en los acervos históricos locales permite dar cuenta de que la capacitación de preceptores recibió su impulso desde las entidades y con características particulares, tal vez la raíz incipiente de la federalización educativa, que, con el tiempo, distingue a unas entidades de otras, precisamente por el sello que le imprime la cultura o la gramática escolar.

Adriana Alejandra García Serrano dedica su artículo “Escuelas de párvulos y Kindergärten de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 1881-1917”. La autora fija su atención en las características del espacio, mobiliario y útiles escolares para los niños menores de seis años e identifica cómo eran las casas que ocuparon, el mobiliario y útiles escolares de dichas instituciones, sus transformaciones, y cómo se fue configurando una

cultura escolar específica para niños pequeños que contribuyó a su conformación como un nivel separado de la educación primaria. El trabajo de García Serrano se sustenta en la historia cultural, retomando las perspectivas desde la cultura escolar y la materialidad escolar.

En otro orden de ideas, pero también como parte de la cultura escolar que no se puede esconder, Cecilia Esperanza Hernández y Norma Ramos (2020), a partir del análisis de tesis de grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, describen las experiencias de las y los docentes (autores/as de tales tesis) sobre los castigos escolares que vivieron como estudiantes; qué significó que sus maestras o maestros les gritaran, los regañaran, les pusieran etiquetas y/o apodos, los clasificaran, segregaran y fueran acreedores de golpes con toda clase de objetos. La sistematización de dichas narrativas, conocidas como “novelas pedagógicas”, les permite a las autoras reflexionar en la larga duración de la disciplina escolar basada en los castigos, hasta muy entrado el siglo XX, no obstante que en diferentes momentos de la historia se conminaba a erradicarlos.

Elvia Montes de Oca (2018), por su lado, hace un análisis comparativo de las reformas educativas de 1934 y 2013, tomando como eje conductor los valores éticos que el Estado se propuso fomentar en los alumnos a través de ellas. De la revisión de las lecciones que estudiaban los alumnos (enmarcadas en los documentos oficiales que respaldan las dos reformas), Montes de Oca concluye que la formación ética de los alumnos de las escuelas públicas en México está orientada por los principios que enarbolan los gobiernos, exaltando los valores que van de acuerdo con su ideario.

De las lecciones de Civismo, pasamos a las de Historia, con el artículo de Ma. Guadalupe Alonso Segura (2018): “Una historia del uso de los recursos didácticos para la enseñanza de la historia”. La autora presenta una historia del uso de los recursos didácticos que los maestros han hecho para la enseñanza de la historia en la educación secundaria a lo largo del siglo XX y parte del XXI, teniendo como referente las diferentes reformas educativas que ha habido durante este periodo. La investigación se desarrolló desde el referente teórico de la historia social y la metodología de la historia oral; esta última permitió la reconstrucción de una fuente primaria a través de la voz de los profesores que fueron entrevistados para el caso, y por medio de esta fuente se analizó parte de la vida cotidiana escolar de los sujetos de estudio. Alonso concluye que: “Los docentes, por su parte, conforman su práctica con base en sus experiencias previas, su formación y la cultura escolar de la institución en donde laboran” (p. 177).

Contextualización de nuestro estudio

Por nuestra parte, nos hemos aproximado a la cultura escolar gracias al proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato en la segunda mitad del siglo XX”. En una de sus vertientes, el proyecto exploraba cómo el magisterio respondió a las diversas reformas educativas implantadas por el Estado (Plan de Once Años, Tecnología Educativa o Resoluciones de Chetumal y Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica); la indagación nos condujo a considerar la categoría de cultura escolar, como un mecanismo de resistencia a las reformas, puesto que:

Se sospecha que el fracaso histórico de buena parte de las reformas educativas emprendidas en el último siglo deriva del desconocimiento de las prácticas que han constituido la tradición escolar y el habitus de los profesores y se invita a tomar en consideración los códigos de la “gramática de la escuela”, ignorados por la intelligentsia, orgánica o experta, que diseñó o pilotó los programas de cambio. (Escolano, 2008, p. 133).

Sin embargo, los relatos nos ofrecían hacer otras lecturas sobre cómo transcurría la vida cotidiana, al margen de las reformas que dictaba la política educativa; era una invitación a adentrarnos a la cultura escolar, entendida en el contexto muy particular de cada escuela:

Comparándolo con el uso que se hace del concepto de cultura escolar, parecería que gramática hace referencia a rasgos generales comunes a todas las escuelas, o a las escuelas de un cierto contexto o nivel. En cambio el de cultura es usado más bien para caracterizar peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras. (Elías, 2015, p. 298).

Los elementos anteriores nos hicieron volver sobre esos relatos que construimos por medio de la historia oral (Pujadas, 2000; Bolívar, 2014) con profesoras que elegimos por conveniencia y cercanía. La tarea se facilita, puesto que las tres que tomamos para este fin de ilustrar la cultura escolar, laboraron en el mismo plantel, entre las décadas de 1960 a 1980, siendo alrededor de 1970 el punto coincidente que tomamos para este trabajo. La escuela es una primaria de sostenimiento estatal, ubicada en el tradicional Barrio de San Miguel, en León, Guanajuato. La escuela se ubica muy cerca a la estación del ferrocarril y, en cuyos alrededores abundaban los campos de cultivo tanto de temporal como de riego de productos como maíz, papa, trigo, sorgo y alfalfa; y las muy conocidas lechugas, zanahorias y nabos, cuyo consumo *in situ*, constituía una especie de romería en los días de la Semana Santa.

Por lo que concierne a su estatus, conforme a la época, la escuela cubría ambos turnos, pero se trataba de una sola: con la misma clave, nombre y directora. En cada turno había más de dos grupos por grado, es decir, era una escuela de las llamadas grandes. Las y los profesores de grupo lo eran también de actividades cocurriculares como Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica. Era común que los profesores pusieran a los alumnos a chutar el balón o a meter canastas, en un simulacro de practicar el fútbol y el basquetbol. Por su parte, las maestras y las alumnas escasamente realizaban actividad física, pero, sobre todo, era quienes realizaban los trabajos manuales que vamos a describir. Las maestras Carmen, Graciela e Isabel (nuestras informantes) laboraban en el turno vespertino, que iba de 13:15 a 18:15 horas.

Sus relatos ilustran con toda claridad eventos como la ceremonia de Honores a la Bandera o de Fin de cursos o “Graduaciones”; la organización de los catorce profesores/as para “hacer las guardias”, con sus implicaciones: registrar y premiar al grupo más puntual y disciplinado, dar las órdenes para entrar a la jornada y después del recreo; hacer el periódico mural y las efemérides, organizar las campañas de aseo de la escuela (porque no había personal para esa faena), encargarse de la “tiendita escolar”, etc. Todo ello, apegado a la costumbre forjada por la directora del plantel: una autoridad en la materia; igual lo eran las directoras de otras tres o cuatro escuelas primarias en la ciudad, como la de El Barrio Arriba y el Coecillo.

Entre tantos elementos de la vida cotidiana, nos centramos en los trazos de cultura escolar relativa a la elaboración de trabajos manuales, que se identifica con la cultura empírica (Escolano, 2008). Mediante los trabajos manuales, las profesoras cumplían varios objetivos del plan de estudios, pero iban mucho más allá. En adición a lo anterior, esas actividades estaban vinculadas a otro propósito: confeccionar los regalos para las fechas navideñas, los que se ofrecerían a las madres en el festival (en México el “Día de las madres” es fijo el 10 de mayo), o para celebrar el fin de cursos, que ocurría en el mes de junio. Y si bien, las actividades de cierre de ciclo no son centrales en este estudio, sí vale recordar la importante relación que tenía con la evaluación de los alumnos, maestros y escuela: “Se trata, pues, de un balance crítico sobre los resultados obtenidos con el alumnado y una autoevaluación de la propia práctica que se complementa con propuestas de mejora dirigidas a superar, en un futuro próximo, los problemas detectados.” (López-Bausela, 2020, pp. 13 y 14).

Así pues, nuestro supuesto es que alrededor de estos trabajos subsisten elementos de organización de la escuela, del curriculum oficial, un conjunto de prácticas propias de ese colectivo bajo la instrucción de la directora, y que, globalmente y trazo a trazo, configuran un espacio completo de cultura escolar y atiende a la pregunta específica de cómo el espacio dedicado a la confección de trabajos manuales configuró parte de la cultura escolar en las primarias.

Significados y manifestaciones de la cultura escolar en los trabajos manuales en una escuela primaria

Un concepto de cultura escolar

Ma. Esther Elías (2015) hace un excelente recuento de los múltiples significados y usos del término cultura escolar y afirma que, por lo que corresponde a la historia de la educación, son Dominique Julia (1996) y Antonio Viñao (2002) quienes más lo han empleado y difundido.

La cultura escolar es un recurso teórico-metodológico para estudiar la vida al interior de las instituciones educativas, pues informa, realmente, lo ocurrido en esos recintos, traspasando lo que dicen los compendios normativos. En las últimas décadas, este giro teórico-metodológico se ha gestado también en el campo de la historia de la educación, siendo sus pioneros Dominique Julia y Antonio Viñao, desde la revisión que hacen Escolano (2008) y Elías (2015), entre otros. El primero, lo atribuye al “influjo de las diversas corrientes que han venido configurando la nueva historia cultural.” (Escolano, 2008, p. 131); mientras que Elías rescata su importancia, porque estudios con este enfoque, “permiten dirigir la mirada al interior de los procesos escolares para describir y comprender los problemas que estos procesos representan [...] tienen una gran relevancia tanto desde un punto de vista académico como desde la definición de políticas educativas.” (Elías, 2015, p. 286).

Esta misma autora advierte que el concepto de cultura escolar no es único, pero que, pese a la multiplicidad de significados:

[...] es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela. Poner el foco de análisis en la cultura escolar nos

permite centrarnos en lo que realmente ocurre, y les ocurre a quienes actúan en el interior de las escuelas. (Elías, 2015, p. 297).

Como el mismo Julia (1995) expone, el giro era necesario, básicamente porque, hasta entonces: a) Se había ignorado el estudio de las prácticas escolares; b) Prevalecía la idea de una escuela todopoderosa (en donde se confundían intenciones con resultados) y una sobrevaloración de modelos y proyectos, debido a que se trabajaba con textos normativos; c) Las problemáticas estudiadas eran muy “externalistas”, ignorando el funcionamiento interno de la escuela. (Cfr. pp. 132 y 133). Escolano (2008), por su parte, identifica tres culturas escolares: a) Cultura empírica, b) Cultura académica; c) Cultura política.

Con los fundamentos anteriores, inscribimos la indagación en la perspectiva interpretativa, desde la cual,

[...] La cultura es una red de significados [que] son el producto de la interacción y negociación social y guían la definición de la situación que tienen los miembros de la organización y, eventualmente, sus actos. Una preocupación común dentro de este enfoque es comprender la experiencia subjetiva de los individuos. (Elías, 2015, p. 289).

Así pues, en este artículo, tomamos fragmentos de entrevistas temáticas con tres profesoras de educación primaria (muestra por conveniencia y cercanía), que centran su relato alrededor del año 1970, estando muy fresco todavía el Plan de Once Años, con los primeros libros de texto gratuitos, que se empezaron a sustituir en 1972. El método biográfico,

[...] forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo) [...] caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social. (Pujadas, 2000, p. 128).

De esta forma, nos acercamos al conocimiento social y a recuperar la memoria individual y colectiva de maestras/os en torno a las actividades que indicaban y supervisaban con los alumnos (principalmente alumnas, de 5º y 6º grados de primaria), que se clasificaban como “trabajos manuales” y, mucho más tarde, se denominarían “manualidades”.

Tardes de tejido y bordado

“*Cargo-inserto-jalo-saco. Cargo-inserto-jalo-saco*”. Eran las indicaciones básicas para las alumnas que se iniciaban en el aprendizaje del tejido con gancho, ganchillo o crochet; practicaban haciendo cadenas, punto, medio punto, macizo o punto alto, punto alto doble, punto bajo, punto deslizado, etc. El modo de dar las instrucciones era una extensión de cualquier otra clase en el aula, en donde predominaba el repaso oral de los conceptos que debían ser memorizados, repitiéndolos a coro, rítmicamente. La diferencia es que el tejido y el bordado no eran las clases típicas que se daban en el interior de los salones: eran prácticas con un fin específico y se vivían cada tarde de determinados meses, después del recreo, comenzando entre las 4:30 y las 5 de la tarde y hasta la salida, es decir, a las 6:15. Las maestras o *señoritas*, como se les llamaba en ese tiempo,

permanecían en pie o en sus sillas dando instrucciones y supervisando los avances, mientras las alumnas¹ se acomodaban en las banquetas de las aulas destinadas a quinto y sexto grados.

Las profesoras Graciela, Carmen e Isabel, aun con su juventud, eran maestras con experiencia en primaria. Nacidas en 1936, 1940 y 1942, respectivamente, habían comenzado a trabajar alrededor de los 17 años y, para la época en la que ubican sus relatos, tenían ya antigüedad en el turno vespertino de esa escuela que sobresalía por la sistematización de ciertas prácticas, como el tejido y el bordado, comisión que les fue encomendada por la directora, pero que ellas dominaban por las enseñanzas forjadas en sus hogares y en la Normal, cuyo plan de estudios era específico en *labores femeninas*. Elías (2015, citando a Deal y Peterson), compara las escuelas con tribus que expresan su cultura compleja y única; donde las direcciones influyen en la cultura de la escuela de muchas maneras. Pues bien, “la primaria urbana de San Miguel”, que es nuestro escenario, respondía a esta caracterización: una tribu en donde destacaba el liderazgo de la señorita directora, de algunos profesores que entrenaban a los alumnos en la banda de guerra y de sus profesoras que enseñaban el arte del bordado y tejido a las estudiantes; por supuesto, que, en esta distribución de roles, prevalecía la categoría de género.

En este tema, el ejemplo tan concreto nos lleva a reconocer la división del trabajo entre hombres y mujeres, perpetuada en las familias y escuelas. Para el caso de las maestras de educación infantil, pero que aplica perfectamente en nuestra investigación, Sonllea, Martínez y Barba (2019), concluyen que “los aprendizajes adquiridos a lo largo de sus vidas van a repercutir directamente en su práctica pedagógica, haciendo que se reproduzcan valores y conductas propios de la estructura social patriarcal que las ha acompañado”. (p. 58).

Retomando el objeto de estudio, principalmente, se tejían carpetas, colchas y sobrecamas. Se bordaban servilletas, fundas para almohadas, carpetas y manteles. Estas labores las hacían las alumnas, aunque, excepcionalmente, los alumnos tejían algo mucho más sencillo, como una bufanda, y siempre con dos agujas y no con gancho. Los trabajos manuales estaban destinados a ser obsequios para el día de las madres, en mayo, o para las ceremonias de fin de ciclo, en junio, pero se comenzaban a confeccionar en enero. Cada tercer día les iba tocando a las alumnas su tarde de bordado o tejido, aunque las maestras estaban a diario en esta actividad, porque los grupos (de entre 15 y 25 alumnas cada uno) eran distintos cada día.

En los fragmentos de la narrativa de las señoritas (cuya autoría identificamos con su nombre), se aprecian distintos elementos del contexto, propósito, organización y fin didáctico de las tardes de tejido y bordado.

¹ En esa época y hasta entrada la década de los ochenta, las edades de las alumnas de quinto y sexto grados podían ser de hasta 14 o 15 años, puesto que ingresaban a la primaria a los 8 o 9 años. Esta situación se debía a dos motivos principales: la creencia que aún prevalecía en los padres de familia de que la educación no era importante para las niñas y postergaban su matriculación, y porque (a pesar de lo anterior), la demanda rebasaba a las escuelas en un barrio tan populoso como el que albergaba a este plantel. El dato es importante, por la destreza y madurez que desplegaban las alumnas al confeccionar los trabajos manuales, sobre todo los más complicados.

Preparaba con mucho tiempo los trabajos manuales que serían los regalos para las mamás. Allí iba el trabajo de muchos meses, muchas correcciones [...] Muchas veces deshacía lo que las niñas tejían, porque se habían equivocado en un punto o, porque, era lo más frecuente, a veces apretaban más y el tejido se iba frunciendo. Entonces había que desbaratar y volver a tejer. (Graciela, comunicación personal, 2 de marzo de 2016).

La maestra Graciela narra el proceso didáctico de enseñar, corregir y mejorar. Mientras que su colega, la profesora Carmen, da detalles de las obras y material que se empleaba.

Hacíamos cosas grandes, como sobrecamas o colchas. Todas iban confeccionadas con cuadritos tejidos individualmente que luego uníamos también con puntos de tejido. Los colores eran al gusto, pero en la junta de maestros decidíamos pedirles estambre “Meta”, de “El gato”. Era barato y estaba al alcance de todas las mamás, porque la escuela estaba en un barrio pobre, [pero] con gente muy trabajadora. (Carmen, comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

Vale resaltar que, aunque eran tres profesoras responsables de estas actividades, participaba todo el colectivo docente: desde la planeación al inicio del ciclo escolar en septiembre,² hasta la intervención directa en la enseñanza de estas artes. ¿Qué pasaba con los alumnos que no realizaban la actividad? Tomaban una clase con otro profesor o realizaban un trabajo manual diferente. Hacemos notar que la participación de distintos docentes era costumbre en esta escuela, porque si bien cada grupo tenía un profesor titular, había otro que daba la clase de matemáticas, español o historia en ese mismo grupo, a partir del tercer grado. De modo similar, se “repartían los grupos para los trabajos manuales [...] unas en tejido, mientras otros compañeros enseñaban a hacer cuadros o tapetes”, recuerda Isabel (Comunicación personal, 25 de enero de 2017).

La distribución de tareas se planeaba optimizando los saberes de profesoras/es, y también contaba el espacio disponible; todo respondía a las decisiones del grupo. La escuela tenía dos patios, aunque en realidad, uno era la cancha de usos múltiples para jugar fútbol, basquetbol o voleibol; postes y canastas para el baloncesto eran permanentes, mientras que las porterías y redes para el soccer y el voleibol se colocaban sólo cuando se necesitaban, que ocurría en muy pocas ocasiones. Ese espacio, con acceso a la calle Río Conchos, era también la “sala de espera” para los alumnos del turno vespertino, en tanto, los del vespertino salían por la puerta principal, en la Calle Honda de San Miguel. Los trabajos manuales se efectuaban en el otro patio, propiamente dicho, en donde se hacía la formación de los grupos para ingresar a las aulas y se efectuaban las ceremonias como los Honores a la Bandera, los festivales y las asambleas de padres de familia.

Las encomiendas o comisiones también se instituían conforme a la tradición y mandato de la directora: los maestros desempeñaban ciertas actividades y las maestras otras, también respondiendo a la experiencia. No se mencionaba por reglamento alguno, pero se había instituido una cultura empírica: “constituida por las prácticas que los enseñantes han inventado y difundido en el ejercicio de su profesión y que han llegado a configurar la memoria corporativa del oficio docente.”

² Oficialmente, el ciclo lectivo comenzaba el 2 de septiembre, porque el día 1 no era laborable: se daba el día para presenciar el Informe de Gobierno en turno; parte de la cultura de la oficialidad que permeaba a las escuelas, en cuyas oficinas, siempre, se apreciaba la fotografía del mandatario.

(Escolano, 2008, p. 134). Desde la cultura empírica, no obstante, se creaban nítidos vínculos con la cultura académica, como lo mostramos enseguida.

Guiños a la cultura académica en la elaboración de trabajos manuales

El tiempo dedicado a los trabajos manuales era sumamente valorado por el colectivo docente porque rebasaba el ámbito de una mera acción; si en sí misma esta actividad era formativa, los relatos de las señoritas son ricos en la recuperación de componentes del currículum oficial. La cultura académica está “configurada en torno a los conocimientos que han configurado el saber experto, sobre todo a partir de la incorporación de la pedagogía y las ciencias relacionadas con la educación” (Escolano, 2008, p. 134). Pues bien, en esta escuela, el profesorado había configurado una cultura propia, entre la empírica y la académica, al relacionar las actividades prácticas con las lecciones del programa de estudios.

Comenzando por el fomento de los valores, los trabajos manuales eran propicio para desarrollar otras actividades de aprendizaje:

Con el tejido se aprendían valores, como la constancia, el amor por la familia, el respeto hacia las mamás. Pero también aprendían a desarrollar la creatividad, el sentido estético, la perseverancia. Contando los puntos con el gancho iban formando áreas y figuras, si bien seguían un patrón, la colcha era un producto original. (Comunicación personal, 2 de marzo de 2016).

La maestra Isabel recuerda el acercamiento -y probable empatía- que se gestaba entre las profesoras y las estudiantes, además de que, obviamente, se desarrollaban lazos de mucha cercanía entre colegas. Refiere que esas tardes eran de plena convivencia.

En esas tardes de tejido se convivía. Las niñas platicaban mucho de sus inquietudes propias de esa edad. Los maestros también aprovechábamos para estar un poquito más relajados y convivíamos; pero no dejábamos de compartir inquietudes y problemas de la escuela; siempre estábamos platicando de cómo íbamos en matemáticas o con el desfile y cómo íbamos a hacerle para mejorar tal o cual situación. También nos apoyábamos con las comisiones que cada quien teníamos. Era mucha colaboración. (Comunicación personal, señorita Isabel, 25 de enero de 2017)

Otro tipo de manualidades también era propicio para revisar conceptos académicos, como ciertas lecciones de geometría, física e higiene.

Las puntadas [en el bordado] iban desde las sencillas hasta las grecas, punto de cruz y filigrana. El buen bordado se distingue por la parte de atrás, allí se ve si lo hicieron bien o si son puntos falsos [...], se nota luego la directriz geométrica. Para que lucieran más las servilletas y manteles, se almidonaban. Muchas veces me las llevaba a mi casa y las entregaba ya arregladas para regalo, pero muchas alumnas aprendieron a preparar el almidón para la planchada; seguro aprendieron a planchar con almidón otras prendas en su casa. (Comunicación personal, 2 de marzo de 2016).

La profesora Carmen confiesa que a ella le gustaban, entre todas, las clases de Español y Matemáticas y, aprovechaba, para que:

Con molde y todo, las letras en las leyendas de los almohadones, como “Felices sueños, ángel mío” o en las servilletas y manteles: “¡Felicidades en tu día, mamá!”, quedarán bonitas, artísticas,

además de bien escritas, sin faltas de ortografía. Contar los puntos y seguir la dirección correcta también servía para las clases de matemáticas, sobre todo de geometría y aritmética. (Comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

De manera colateral, la misma maestra aporta las lecciones aprendidas en la realización de otro tipo de manualidades que hacían los estudiantes:

Se aprovechaba lo que se tenía a la mano o materiales muy económicos [...] Las latas de chiles jalapeños y las de cerveza (que no abundaban, pero había), pintadas o forradas, terminaban siendo lapiceros o floreros: [Las latas] no eran "abrefácil": la rebaba o la tapa se quitaba frotándola firmemente en el pavimento: el calor hacía que se desprendieran. Eso le fascinaba enseñar [al maestro] Mateo, más dado a las Ciencias Naturales. (Comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

El relato de la profesora permite afirmar que los conocimientos podían, incluso, trascender a la primaria y ser la base de una futura profesión, asunto verdaderamente complicado para niñas y niños de un barrio como San Miguel, con pocas expectativas de, eventualmente, cursar una carrera. Pero, según la profesora Carmen, esto sucedió con varios egresados y narra un caso particular.

Algunas mamás compraban los palillos de madera, pero si recogían de la calle o en la escuela los palitos de los helados, lo primero era lavarlos muy bien y dejarlos secar para pintarlos de varios colores. [Con los palitos] hacíamos cuadros para fotografías y composiciones geométricas. Los maestros llevábamos los modelos, pero algunos alumnos eran muy creativos... Recuerdo el caso de Alejandro, un niño de la Río Nazas; él siempre destacaba en esas composiciones y, años después volvió a la escuela, ya como papá; allí me compartió que era diseñador de calzado, que había estudiado una ingeniería en León y luego se fue a Brasil, contratado por una empresa de alcance internacional. (Comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

Las maestras evocan otros elementos alrededor de los trabajos manuales que hacían de esas tardes sesiones de aprendizaje, que, se intuye, todos disfrutaban; por ejemplo, la maestra Isabel relató que:

Las niñas tejían o bordaban y los alumnos hacían sus tapetes en yute y con estambre. Nosotros les contábamos cuentos, leíamos en voz alta y cantábamos. [El maestro] Ricardo cantaba muy bien "Caminos de Guanajuato".³ Si estaba más animado y le acompañaba Mateo podían cantar "La vida es una tómbola"⁴ ... Si estaba romántico cantaba, con su guitarra "Contigo en la distancia"⁵. Eso sí, para el 10 de mayo, todos ensayábamos "Madrecita del alma querida"⁶ y "Las mañanitas."⁷ (Comunicación personal, 25 de enero de 2017)

Los relatos son trazos de la vida cotidiana que transcurría en la escuela: la vida de las personas y la institución. Los trabajos manuales no eran exclusivos de educación tecnológica o artística,

³ Obra del compositor e intérprete guanajuatense José Alfredo Jiménez, que, siendo ahora un "himno" para el estado, lo era ya para el municipio de León, pues la primera estrofa hace alusión a esta localidad.

⁴ Se refiere a "Tómbola", de los autores españoles Antonio Guijarro y Augusto Algueró, popularizada en México por Johnny Laboriel.

⁵ Bolero del músico cubano César Portillo de la Luz.

⁶ Composición del autor cubano Osvaldo Farrés, infaltable en los festivales del Día de las Madres.

⁷ "Las mañanitas" prácticamente es de dominio popular, pero se atribuye a Manuel M. Ponce darles un cuerpo y letra homogéneos, además de musicalizarlas.

porque se acercaban a un aprendizaje global, académico y social. Trascendían el interior del plantel lleno de esas ricas vivencias y experiencias, enclavado en un barrio de obreros y “picas” (talleres familiares para hacer zapatos), orgulloso y colaborador con su primera *escuela de gobierno*, que se diferenciaba -precisamente por esas prácticas- de la escuela privada, anexa a la parroquia, y con tinte conservador, a la que asistían muchos más niños que niñas. Por sentirla suya, tal vez, los festivales y desfiles de la escuela eran un acontecimiento festivo para el barrio, a la que asistían prácticamente todas las mamás; y, entonces, el plantel se vestía de gala: para demostrar las obras creadas, literalmente, por las alumnas, que ahora irían a las casas, para vestir mesas, camas y otros muebles. Y, muy probablemente, como ha ocurrido, desafiar al tiempo y sostenerse ante nuevos contenidos y cambios de programas educativos. Las maestras entrevistadas aseguran que las niñas continuaban haciendo esas labores durante toda su vida y compartían sus conocimientos con las nuevas generaciones familiares.

Los pasajes descritos parecen un desafío: “Esta nueva cultura [la académica] se guetizó en parte en la academia y devaluó la cultura empírica, a la que calificó de práctica ingenua para desacreditarla.” (Escolano, 2008, p. 134), porque, lejos de ello, recrean las tardes típicas de la escuela, de convivencia personal y en torno al conocimiento práctico y académico, fusionados para hacer *sólo* cultura; el logro y la construcción de un colectivo, que dictaba “como hacemos las cosas aquí” (Bower, citado en Elías, 2015, p. 287). Y, parece ser, por los relatos de las maestras Graciela, Carmen e Isabel, que sabían muy bien hacer las cosas allí.

Un aprendizaje para todas y todos

En los trabajos manuales no parece haber discusiones sobre lo que era propio para niñas y niños; el quehacer de los profesores tampoco se cuestionaba: enseñaban otro tipo de trabajos manuales o se encargaban de las clases de educación física, que eran prácticas con balón en la cancha multi-usos, pero que se habilitaba para el fútbol y basquetbol y como pista de carreras. Este espacio era, prácticamente, solo para alumnos. Tales códigos y valores aplicaban para todos, como el aprendizaje.

Las servilletas las hacían niñas y, sólo a veces, niños; a ellos se les ayudaba más y se les ponían diseños más sencillos, pues, como son hoscas, hacían algo que pudiera verse bonito. Nunca vi a un alumno haciendo una servilleta de “crucecita”. (Carmen, Comunicación personal, 30 de marzo de 2016).

No obstante, también los alumnos hacían trabajos que requerían mucha laboriosidad, por ejemplo, los tapices, que montaban en una pieza (25 centímetros por lado) de triplay o en papel cartón. Se dibujaba la figura y se tapizaba con semillas de diferentes colores, texturas, formas y tamaños que se pegaban con pegamento Resistol. Las semillas de maíz y girasol eran fáciles de manejar, pero las más pequeñas, como la lenteja y alpiste, no; así es que se requería mucho cuidado, de una muy cuidada psicomotricidad fina. Las maestras coinciden en que la letra bonita era resultado del desarrollo de la psicomotricidad y que los trabajos manuales de este tipo coadyuvaban a que siguieran haciendo la letra bonita y a poner mucha atención en detalles pequeños, esto es, a focalizar un

tema. Estos trabajos los guiaban tanto las señoritas como los maestros. Se trataba de un aprendizaje para todos.

El cierre de las labores

Los trabajos elaborados tenían, básicamente, dos fines: ser obsequios en navidad y en el Festival del Día de las Madres o ser expuestos al final del ciclo lectivo. En estas ceremonias, la escuela abría sus puertas a la comunidad y, literalmente, se vestía de manteles largos. Era la graduación metafórica de las alumnas en tejido y bordado, la satisfacción de las señoritas y el orgullo de la directora, quien, una vez más, recibía el reconocimiento de madres y padres de familia y del inspector de la Zona 4 de primarias. Como componente de la cultura escolar, estos rituales “describen las costumbres vinculadas a un cierto evento que tiene significado para los miembros de un grupo.” (Elías, 2015, p. 294).

Los tapetes, tapices, floreros, entre otras “obras menores” también eran obsequiados o expuestos. Como continuación de un examen público de lectura, escritura y operaciones matemáticas, los trabajos manuales eran sometidos a una exhaustiva inspección externa. Lo era también la práctica de las y los docentes.

Para mediados de los 70 se fueron extinguiendo estas actividades, en lo que pudo haber influido el cambio de planes de estudio y la movilidad del profesorado, pues se dio una expansión histórica en la educación primaria. Sin embargo, como muestra de esas enseñanzas extra áulicas, alumnas de aquella época continúan haciendo lo que aprendieron y disfrutaron en sus tardes de tejido y bordado en las banquetas, afuera de su salón de clase.

Algunas conclusiones

Los relatos de las maestras Graciela, Carmen e Isabel discurren por distintas estampas en su escuela primaria, con recuerdos de las numerosas generaciones que formaron. Los trabajos manuales llegaron a ser una práctica sabida y solicitada por las madres de familia, intuyendo su importancia en la formación de las alumnas; aún hoy, ellas deben reconocer las enseñanzas de bordado y tejido con gancho y con dos agujas. Los alumnos aprendieron a hacer tapetes con yute y estambre, tapices, lapiceros y floreros, entre otros objetos que, si bien eran únicamente adornos en sus casas, les permitían desarrollar habilidades y destrezas, siempre necesarias.

Sobre la utilidad de esta práctica, nos enfocamos en la valía que tiene el liderazgo de la directora como parte de la cultura de la escuela, forjada por un colectivo profesoral bajo su batuta. Sobresale la organización desde el inicio del ciclo lectivo, la planeación que incluía responsables de las tareas, la ocupación de los espacios, las actividades alternativas, hasta el tipo de hilo o estambre que emplearían para los trabajos manuales. En la ejecución de estos proyectos se dieron otras prácticas como convivir, leer en voz alta, cantar. Imaginamos una tarde placentera para finalizar la jornada diaria.

Junto con la cultura empírica, se percibe la cultura académica, pues los trabajos manuales aportaban conocimientos de las asignaturas que se estudiaban, desde la práctica de valores hasta

conceptos de geometría y física, por citar algunos. Obras son amores, y así se mostraban a la comunidad, igual en resultados de aprendizaje que en el festival del Día de las Madres y las exposiciones de fin de cursos.

Los hallazgos nos permiten ratificar que “la cultura de la escuela está compuesta por elementos latentes o implícitos, como presupuestos básicos, valores y normas, que se manifiestan a través de artefactos culturales...” (Elías, 2015, p. 294) y que, en su conjunto, hacían de esta escuela un ente peculiar y distintivo entre las demás. Asimismo, confirmamos que en las actividades curriculares y cocurriculares concurrían los saberes y la experiencia de todos los maestros, comenzando por la directora, para, globalmente, punto por punto y trazo a trazo, configurar su cultura escolar, la de la inconfundible primaria de San Miguel.

Referencias

Libros

García Alcaraz, M.G. (2002). *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperada de <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>

Capítulos de libros

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: A. Nóvoa, M. Depaepe & E. Johanningmeier (Eds.), *The colonial experience in education, Paedagogica Historica Series*, (pp. 353-382), Bélgica: Gent CSHP.

Artículos

Aguillares Pelayo, W. (2019). Una aproximación a la construcción histórica de la Cultura Escolar de una Escuela Secundaria en el Estado de México. *Memoria del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (México) [en línea], Recuperado de [2950.pdf \(comie.org.mx\)](#).

Aguirre Lora, M.E. & Márquez Carrillo, J. (2017). Comunidad mexicana de historiadores de la educación. Aproximaciones a un recuento historiográfico 2002-2012. *Historia y Memoria de la Educación*, 5(2017), 401-422.

Alonso Segura, M. G. (2018). Una historia del uso de los recursos didácticos para la enseñanza de la historia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 1(1), 69-78. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.233>.

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 48(2), 169-177.

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, (México) [en línea], 19(62), 711-734. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es

- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. doi: [10.15359/ree.19-2.16](https://doi.org/10.15359/ree.19-2.16)
- García Serrano, A. A. (2020). Escuelas de párvulos y Kindergärten de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 181-1917. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 2(1), 153-162. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.298>.
- Hernández Rodríguez, C. E., y Ramos Escobar, N. (2020). Los castigos escolares en la memoria de maestros en formación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 2(1), 163-172. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.315>.
- López-Bausela, J. R. (2020). Y parece que fue ayer... Memoria de fin de curso. San Miguel de Aguayo (1910). *Cabás. Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España)*, [en línea], 23, 1-16. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/completos/Cabas23.pdf>
- Montes de Oca Navas, E. (2018). Los valores humanos inculcados en los niños a través de algunos materiales derivados de las reformas educativas de 1934 y 2013. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 1(1), 13-22. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.231>.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 2000 (9), 127-158.
- Rangel Bernal, L. (2021). Ceremonias de distribución de premios en escuelas públicas de Zacatecas: socialización y escolarización en la instrucción primaria (1868-1889). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 2(2), 121-132. doi:<https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.335>
- Ruiz Trejo, O. (2019). Enseñanza de primeras letras en Aguascalientes (1824-1867): formación de preceptores como agentes de cambio frente a la obligatoriedad de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, (México) [en línea], 1(2), 229-238. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.230>.
- Sonlleve Velasco, M., Martínez Scott, S. y Barba-Martín, R. (2019). Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado. *Cabás. Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria*, (España) [en línea], 22, 47-60. Recuperado de <http://revista.muesca.es/documentos/completos/Cabas22.pdf>
- Zuno Rodiles, E. (2019). Los espacios y los cursos: la formación de españoles e indios en el Valladolid de la segunda mitad del siglo XVIII. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* (México) [en línea], 1(2), 181-190. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.268>

Entrevistas

Profesora Graciela Hernández (2016, 3 de marzo). Entrevista personal. León, Gto., México.

Profesora Carmen Estrada (2016, 30 de marzo). Entrevista personal. León, Gto., México.

Profesora Isabel Mejía (2017, 25 de enero). Entrevista personal. Guanajuato, Gto., México.

